

## 5 LA ENSEÑANZA DEL URBANISMO

*por José Fariña, Catedrático de Urbanismo y Ordenación del Territorio*

### 5.1 Enseñanzas urbanísticas y proyecto urbano

El primer problema surge de la dificultad de clarificar el sentido de las enseñanzas urbanísticas en la formación de los arquitectos. La labor del urbanista se realiza teniendo siempre presente la posibilidad de incidir en lo urbano, que implica una relación directa con las técnicas de planeamiento. El planeamiento, como parte y objetivo de la urbanística, nos encamina pues, en una de las direcciones buscadas. Pero se puede ver también la urbanística relacionada directamente con el hecho arquitectónico. Esta relación entre urbanismo y arquitectura es tan evidente que algunos autores tienden a identificarlos o, como mínimo, a dotarlos de unas metodologías análogas. Ahora bien, la existencia de técnicas diferentes y, sobre todo, la distinta escala en la que se mueven una y otra en la mayoría de los casos, indican una diferenciación necesaria (diferenciación, desde luego, indiscutible a efectos didácticos).

Así como el planeamiento considera un tipo de variables esencialmente de previsión, la urbanística en su parte más cercana a la arquitectura las considera de diseño. Para saber qué y cómo se enseña, es importante verificar estas divergencias y establecer la postura adoptada. Tantos títulos ambiguos ("La arquitectura de la ciudad", "Compendio de arquitectura urbana", "Diseño de la ciudad") deben ponernos en guardia sobre la imprecisión de los límites, el campo abarcado y, sobre todo, el enfoque conceptual adoptado.

Parece claro que el diseño de una vivienda implica, muy directamente, una ordenación espacial. Asimismo implica una ordenación espacial la realización de un plan general de ordenación<sup>3</sup>. Las posiciones extremas, por su radicalidad, pueden servir para ir deslindando campos. Así, el planeamiento regional o incluso el nacional (presupuestos del Estado) son, ante todo, ordenaciones económicas y no ordenaciones espaciales, aunque los conceptos espaciales estén también presentes. Mientras que en el otro extremo, el proyecto de una plaza es básicamente, ordenación espacial, aunque los presupuestos económicos sean también importantes. En este análisis somero aparecen pues, deslindados ya con mayor claridad dos campos distintos del planeamiento: como previsión económico-social, y también espacial.

Pero dentro del planeamiento como previsión de espacios se pueden establecer también ciertas distinciones. En primer lugar, aparece una previsión de espacios que trae consigo un diseño. En segundo lugar, una previsión de espacios que trae consigo una ordenación. No se quiere indicar con ello que un diseño no traiga consigo una ordenación, sino más bien que en

---

<sup>3</sup> "Desde el aprendizaje de Análisis de Formas hasta el planeamiento urbanístico en la enseñanza y desde el diseño de objetos hasta la redacción de unas directrices territoriales en el ejercicio de la profesión, nuestro papel en la sociedad es ordenar espacios y darles forma." (Luis Moya González: "La enseñanza del urbanismo", *Arquitectura*, nº 297, 1er trimestre, 1994, pág. 29).

el primer caso la ordenación es prioritaria y en el segundo lo es el diseño. Tenemos de esta forma deslindados dos campos en la urbanística. Aquel derivado del planeamiento como ordenación socio-económica-espacial, y el entendido como diseño. Y esto es así porque el diseño es también (o puede serlo) una actividad de planeamiento, de previsión.

Se pueden distinguir tres objetivos básicos de las enseñanzas urbanísticas en una carrera de Arquitectura que pretende formar profesionales, tanto en el campo puramente arquitectónico como en el urbanístico:

- 1 De apoyo a la labor del proyecto edificatorio del arquitecto (*ayudando a Proyectos*).
- 2 De formación proyectual para el diseño de los espacios libres/exteriores (entendiendo por espacio exterior algo más que la "arquitectura sin techo" que define Yoshinobu Ashihara) de la ciudad (*específico del Urbanismo / compartido con Proyectos y Composición*).
- 3 De formación para la elaboración de planes urbanos y territoriales (ordenación e intervención), y su ejecución, (*específico del Urbanismo*)<sup>4</sup>.

La experiencia docente que se describe en este trabajo corresponde claramente al segundo objetivo, de formación proyectual<sup>5</sup> para el diseño de los espacios libres/exteriores de la ciudad. Objetivo directamente relacionado con la labor propia e indiscutiblemente arquitectónica, aunque ya con bastantes elementos diferenciales, sobre todo de escala aunque también de entronque con la trama y tejido urbanos. Este enfoque proyectual es independiente del ámbito espacial, aunque lo normal es que se encuentre más cómodo en áreas pequeñas. No se trata sólo de relacionar funcional o morfológicamente el edificio con el resto de construcciones urbanas, sino más bien de organizar y estructurar los espacios exteriores, como nexo entre edificio y ciudad, considerada ésta como una entidad diferenciada. Es lo que, en la práctica profesional y académica, se ha venido denominando *proyecto urbano*<sup>6</sup>.

El primer debate que cabría plantear es de si desde una Escuela de Arquitectura pueden

---

<sup>4</sup> A este objetivo es al que se refiere Juan Jesús Trapero cuando dice que: "Esta formación se recibe desde dos vertientes complementarias pues, de una parte se adquieren conocimientos teóricos y derivados de la experiencia urbanística acerca de las formas y modos de elaboración de las diversas figuras de planeamiento y, de otra, se van realizando trabajos urbanísticos conducentes a la definición de las figuras de planeamiento en sus distintas escalas desde la ordenación territorial a la ordenación de áreas urbanas" (*Planeamiento urbanístico para arquitectos*, ETSAM, Departamento de publicaciones, Madrid, 1996, pág. 3).

<sup>5</sup> Luis Moya, siguiendo el razonamiento expuesto en la nota nº 1, dice: "Esta acción se lleva a cabo mediante el método proyectual, lo cual quiere decir que el conocimiento de la realidad, el análisis y el diagnóstico se realizan en función del proyecto y su ejecución, que a su vez implica gestión y presupuesto económico" (Luis Moya González: "La enseñanza... *op. cit.*, pág. 29).

<sup>6</sup> Según Luis Moya González: "La utilización del término «Proyecto urbano» alude principalmente y de forma más específica al análisis morfológico conducente a la formalización y ejecución de un espacio urbano. Desde este planteamiento, el Proyecto urbano no es el equivalente al planeamiento de escala intermedia, que vendría a situarse entre el planeamiento general y el diseño urbano de un lugar determinado, sino que se refiere al enfoque formal de definición del orden urbano" ("El proyecto urbano en la década de los 80", *Arquitectos*, nº 126, 3er trimestre, 1992, pág.45).

abordarse ambos enfoques. Aunque con diferentes opiniones entre el profesorado, el Departamento de la Escuela de Madrid así lo ha entendido, frente a la postura de otras Escuelas. Sin embargo, los razonamientos que se exponen a continuación se van a centrar exclusivamente en los procedimientos que permiten una formación urbanística de tipo proyectual dejando de lado, tanto las materias puramente instrumentales, como las que hacen referencia al planeamiento urbano o territorial. Y ello debido básicamente, a que se trata del tema del trabajo. Pero ello no debe hacer olvidar que se trata solamente de una parte de las enseñanzas urbanísticas que imparte el Departamento. Establecidas las anteriores precisiones, los objetivos a plantear podrían ser los siguientes:

- . Entender como se produce la formación del espacio exterior y cuales son las relaciones que vinculan sus elementos con la persona que los percibe.
- . Comprender las características fundamentales y las implicaciones proyectuales de los conceptos de escala, textura y movimiento, y cuáles son las diferencias básicas que los separan de sus homólogos que se refieren al espacio edificado.
- . Practicar y dominar las diversas técnicas que se utilizan tradicionalmente para el proyecto de espacios exteriores.
- . Dotar al alumno de instrumentos para el análisis y proyecto del jardín y del paisaje (entendido desde el punto de vista estético, y no geográfico o ecológico).

Explicitados estos objetivos ya pueden comprenderse las dificultades que plantean desde el punto de vista del enseñante. Y no es casual que su actividad sea la más cercana al proyecto arquitectónico.

## 5.2 Proyecto de arquitectura y proyecto urbano

Dado que la enseñanza de la arquitectura (centrada aquí en la del proyecto) tiene una larga tradición histórica, mientras que la del proyecto urbano es más reciente, parece lógico partir del estudio de los elementos de aquella, para luego establecer las diferencias básicas entre ambas.

La primera dificultad surge a la hora de establecer la mecánica mediante la cual se produce un proyecto. Dificultad que se deriva de su propia esencia: “Un proyecto es, ante todo, una idea, una irrealidad”<sup>7</sup>. Es decir, se trata de conocer como se producen las ideas, las irrealidades. Lo que no parece precisamente sencillo. De tal forma que no es extraño que sean raros los estudios sobre cómo se produce un proyecto, aunque se adjetive de arquitectura o urbano<sup>8</sup>. Aunque escasas, existen algunas aportaciones referidas al proyecto arquitectónico. Una de las más recientes se debe a Javier Seguí. En ella se recoge la experiencia de un seminario de doctorado

---

<sup>7</sup> Marina, J.A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona, 1993, pág. 23.

<sup>8</sup> Algunos de los intentos más interesantes proceden del campo del diseño práctico. Así, Munari, B.: *¿Cómo nacen los objetos?, apuntes para una metodología proyectual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1993.

en el que se han ido recopilando a lo largo de tres años una serie de testimonios, tanto de profesionales como de profesores de proyectos<sup>9</sup>. De sus páginas 9 y 10 se han extraído las siguientes notas:

- 1 Imprecisión de la descripción de lo que se hace al proyectar, que suele consistir en la justificación de la solución formal alcanzada. Esta misma imprecisión se detecta en el uso de los términos, en la mayor parte de los casos genéricos y afectados de polisemia, tales como “espacio, idea, estética, necesidad, función...”.
- 2 En general, desprecio o indiferencia ante la propuesta de la necesidad de establecer una técnica o un método sobre la forma de proyectar<sup>10</sup>.
- 3 A pesar de ello, Javier Seguí entiende que se pueden rastrear una serie de pasos en el proceso: el arranque (autoestimulación ante el encargo); la organización de “los datos, requerimientos o condicionantes”; la ejecución de tanteos gráficos como “punto de encuentro entre criterios organizativos y formales”; priorización en los datos y eliminación de soluciones alternativas. El momento decisorio, que se entiende en general como de simplificación, tanto de los condicionantes como de las soluciones gráficas posibles<sup>11</sup>.

Respecto a la enseñanza en sí, también extrae una serie de conclusiones:

- . La labor docente se entiende, esencialmente, como de acompañamiento al alumno en su viaje a través del desarrollo del proyecto, y el método didáctico se basa en la crítica de los trabajos.
- . También: “...es común que los profesores de Proyectos no admitan como tarea propia de sus obligaciones el esfuerzo por estimular a los estudiantes y darles claves para generar primeras visiones, ya que suponen que los alumnos deben tener resuelta su voluntad de proyectar y sus estímulos para ser arquitectos”<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Seguí, J.: *Escritos para una introducción al proyecto arquitectónico*, Departamento de Ideación Gráfica Arquitectónica, ETSAM, Madrid, 1996. En sus páginas también se lamenta de la escasez de teorías y debates al respecto: “Siempre hemos pensado que parecía una atrocidad que las Escuelas de Arquitectura, que dedican la mitad de su tiempo y sus mejores recursos humanos al aprendizaje del proyectar arquitectura, no produjeran teorías del proyecto o, al menos, discursos públicos acerca del proyectar, que provocaran el debate abierto sobre esta tarea esencial que es el fundamento y la justificación de las enseñanzas que imparten” (pág. 7).

<sup>10</sup> Esto no solamente sucede en el pequeño círculo en el que nos movemos: “Mi experiencia de los métodos de diseño en los setenta ha consistido en escribir artículos contra el tema” (Jones, J.C.: *Diseñar el diseño*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985, pág. 22). Aunque, a pesar de todo intente explicitarlo: “Lo asombroso es que cada método comienza con una primera etapa sumamente difícil de realizar / que no tiene descripción sobre la manera de realizarla / que es intuitiva” (pág. 19).

<sup>11</sup> En el fondo, esta idea de que en realidad, sí existe un método aparece también en muchos diseñadores: “Por eso conviene establecer ya una distinción entre el proyectista profesional, que tiene un método proyectual, gracias al cual desarrolla su trabajo con precisión y seguridad, sin pérdidas de tiempo; y el proyectista romántico, que tiene una idea “genial” y que intenta obligar a la técnica a realizar algo extraordinariamente difucultoso, costoso y poco práctico, aunque bello” (Munari, B.: *Apuntes... op. cit.*, pág. 20).

<sup>12</sup> Javier Seguí: *Escritos para... ob. cit.*, pág. 10.

Esta sistemática no parece muy alejada de la que relata Teodoro de Anasagasti en su tratado de *Enseñanza de la Arquitectura*<sup>13</sup> publicado en 1925, que al describir la docencia de la asignatura de proyectos en la Escuela de Viena dice lo siguiente:

“Lanzado el programa, y antes de que los discípulos corran sobre el papel, se les hace comprender lo que se les exige. Y entablan una discusión, un cambio de impresiones, en el que cada uno comenta el cuestionario, expone sus opiniones sobre la norma que cree que debe seguirse en el desarrollo del tema y contesta a las observaciones que unos y otros le hacen.

Tesseron, que ha escuchado las distintas opiniones, formándose juicio sobre el grado de comprensión de los alumnos, comenta la discusión y acaba fijando los términos precisos del problema.

Después, aisladamente, cada uno traza los croquis, y terminados, comienza otro debate análogo al primero, pero más concreto, bajo el examen de los trabajos, que cada autor los explica y los defiende. El profesor, descartando de los esbozos todo aquello cuya realización pueda exigir conocimientos más superiores que los que los alumnos poseen, define la originalidad y características de cada proyecto, y las cualidades que deben mantenerse en el desarrollo definitivo, que constará de plantas, alzados, sección y perspectiva a escalas normales y detalles constructivos y decorativos a grande escala.

Sobre estos últimos se reanudan las discusiones en común.

Y se preguntará: ¿Cuándo y cómo interviene el profesor en el desarrollo de los trabajos?

El alumno camina solo, sin andadores; el profesor va detrás, siguiendo las vías que aquél escoge, y únicamente le ayuda, como caso excepcional, cuando un agotamiento o cansancio le imposibilita de seguir trabajando”.

Este largo fragmento del libro de Anasagasti describe de forma bastante aproximada la manera de impartir las asignaturas de proyectos en la actualidad, y es la prueba más fehaciente de la persistencia de determinadas técnicas de enseñanza a lo largo del tiempo. El que al finalizar el siglo se sigan utilizando los mismos procedimientos didácticos que en el primer tercio del mismo, sin plantear prácticamente ningún tipo de debate sobre su idoneidad y grado de eficacia, es sorprendente.

Por lo que respecta al proyecto urbano, la situación es todavía peor ya que ni tan siquiera existe, si exceptuamos algunas aportaciones (a las ya citadas habría que añadir fundamentalmente las de la Escuela de Barcelona), una descripción del sistema. Por eso, el simple hecho de relatar la crónica de un curso de este tipo y sus resultados, que es lo que hace Daniel Zarza en este trabajo, debería de servir de punto de partida para una reflexión seria sobre el tema. Del análisis del desarrollo del curso de *proyecto urbano* descrito se desprende que, aunque pocas, si existen diferencias con el correspondiente a un proyecto de arquitectura.

La primera, y más importante, es que el alumno que realiza un proyecto urbano (y también el que hace planeamiento) lo hace en equipo. La enseñanza en equipo es, pues, una variable de primera magnitud que se introduce en las enseñanzas urbanísticas. Es bien conocido el carácter multidisciplinar de la urbanística que se refleja directamente en el hecho de que el urbanista realice su trabajo profesional en compañía de otros técnicos. Además, la necesidad de posibilitar la enseñanza proyectual de toda la vida (la descrita en el tratado de Anasagasti) ante unas ratios profesor/alumno mucho más elevadas que en las aulas de proyectos de arquitectura también constituye un motivo de peso. De manera que mediante la formación de equipos de

---

<sup>13</sup> El tratado de Teodoro de Anasagasti titulado *Enseñanza de la Arquitectura, cultura moderna técnico artística*, ha sido reeditado en 1995 por el Instituto Juan de Herrera de la ETSAM, con una Presentación de Ricardo Aroca, y una Introducción de Pedro Navascués, siguiendo la edición de 1923. El párrafo que se transcribe a continuación corresponde a las páginas 17, 18 y 19 de esta publicación.

tres, cuatro o cinco alumnos, se consigue resolver el problema de la ratio y, además, se inicia al aprendiz en la forma de trabajo que se va a encontrar en la práctica profesional del urbanismo. Además este enfoque conecta con aquellos principios y teorías que insisten en el efecto multiplicador de situaciones de aprendizaje entre iguales.

La segunda es la necesidad de motivar al alumno que, en general, rechaza el profesorado de las asignaturas de proyectos arquitectónicos. La suposición de que los alumnos “deben de tener resuelta su voluntad de proyectar y sus estímulos para ser arquitectos”, no se puede presuponer para los tres objetivos de las enseñanzas urbanísticas. Aunque se puede dar respecto al primero de ellos (ayuda al proyecto arquitectónico), es totalmente descartable respecto al tercero (el alumno estudia la carrera para construir edificios, no para hacer planeamiento), y presenta una cierta ambivalencia en el caso del diseño de espacios libres/exteriores. Por ello la mayor parte de las veces, aunque ciertamente más en las asignaturas de planeamiento que en las de diseño, el profesor dedica de hecho una parte de su tiempo a hacer comprender al alumno las bondades de lo que le intenta enseñar. Y no siempre lo consigue. También este tema debería ser objeto de debate.

La tercera se deriva de la dificultad de comprensión de la escala urbana, y se plasma en evidentes errores de dimensionamiento que surgen al analizar las soluciones formales adoptadas. Se trata de una cuestión complicada y que exigiría también, una mínima discusión sobre su planteamiento e implicaciones. Las muy diferentes escalas a las que se mueve el urbanismo deberían dar lugar a distintos enfoques del aprendizaje y eso, salvo excepciones, casi nunca se considera.

Pero no se trata solamente de estos tres hechos diferenciales respecto al proyecto arquitectónico. La discusión debería de abarcar, desde las señas de identidad de la disciplina (si es que existen), hasta cuestiones tan elementales como la validez del llamado “taller” para la enseñanza del urbanismo. Por lo menos para la docencia de *todo* el urbanismo. Aunque esta forma de impartir la enseñanza probablemente parezca la más adecuada para el llamado *proyecto urbano* debido a su analogía con el proyecto arquitectónico, ¿podría decirse lo mismo del estudio del sitio, de la evolución histórica de las formas y las técnicas urbanísticas?. Aunque nos queden un tanto lejanos en el tiempo y en el espacio los “desembarcos” de los geógrafos radicales americanos en los barrios, ¿no debería estar más implicado un aprendiz de urbanista en la vida real de la ciudad o del entorno de su futura actividad profesional?. ¿Esto se puede hacer en un taller?, ¿cómo?. Probablemente el análisis de esta situación podría dar lugar a una sistemática más definida que potencie la capacidad de aprovechamiento del alumnado y la de enseñanza del profesorado, haciendo real la construcción de significados compartidos que se comenta en otro apartado de este trabajo.

El debate sobre estas cuestiones, la explicitación de los objetivos subyacentes -el currículo oculto-, la reflexión sobre la labor realizada, es investigación educativa ya que lo que pretende es, en palabras de Ángel Pérez, “el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos”.